

Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht

Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache

ISSN 1205-6545 Jahrgang 20, Nummer 1 (April 2015)

Förderung von schriftsprachlichen Kompetenzen im Fremd- bzw. Zweitsprachenunterricht: Zum Verhältnis von Motivation und schriftlichem Feedback

Vera Busse

Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Institut für Pädagogik

26129 Oldenburg

Tel.: 0441-798-4387

E-Mail: vera.busse@uni-oldenburg.de

Abstract: Die Entwicklung schriftsprachlicher Fähigkeiten ist ein wesentlicher Bestandteil des Sprachenunterrichts. Wie beim Erwerb anderer Kompetenzen spielen Lernmotivation und Feedback hierbei eine wichtige Rolle. Der vorliegende Artikel behandelt das Wechselspiel zwischen Motivation und Feedback und gibt eine Übersicht über empirische Studien, die die motivationale Wirkung verschiedener Arten von schriftlichem Feedback untersuchen. Arbeiten zum Einfluss individueller Unterschiede und existierender Motivationsprofile auf die Wahrnehmung und Rezeption von Feedback werden dabei ebenso thematisiert wie Studien, die sich mit Feedbackpräferenzen beschäftigen. Abschließend werden auf der Grundlage des Forschungsstands Implikationen für die Praxis herausgearbeitet.

Developing writing skills is an essential component of language education. As in the case of acquiring other competencies, learning motivation and feedback play an important role in this respect. The present article explores the interplay between motivation and feedback and provides an overview of empirical studies which explore the motivational effect of different kinds of written feedback. The influence of individual differences and existing motivational profiles on perception and reception of feedback will be discussed, in addition to studies which deal with feedback preferences. The article concludes by discussing practical implications deriving from the literature review.

Schlagwörter: Motivation, Selbstwirksamkeit, schriftliches Feedback, inhaltliches Feedback, formales Feedback, selektive Fehlerkorrektur, individuelle Unterschiede, Feedbackpräferenzen

1. Einleitung

Es ist mittlerweile unbestritten, dass Motivation, nicht Sprachbegabung, für den langfristigen Spracherwerb in der Fremd- bzw. Zweitsprache eine ausschlaggebende Rolle spielt (vgl. Dörnyei 2009; Masgoret & Gardner 2003). Motivation ist insbesondere auch für das Erlernen schriftsprachlicher Fähigkeiten wichtig, das langwierig ist und Jahre harter Arbeit bedarf (vgl. Kormos 2012; Manchón & Roca de Larios 2011). Das Konzept der Motivation wird im Alltag häufig als direktes Resultat einer (weniger oder stärker) „motivierenden“ Lernumgebung verstanden. Dies ist jedoch aus psychologischer Sicht problematisch, da man unter Motivation ein komplexes Zusammenspiel interner Gedankenprozesse versteht, das zwar Richtung, Dauer und Intensität von (Lern-)Verhalten beeinflusst, aber nicht in einem linearen Zusammenhang mit externen Einflussfaktoren steht (vgl. Dörnyei & Ushioda 2011: 4-11). Gleichwohl können bestimmte motivationale Gedankenprozesse durch die Lernumgebung verstärkt oder geschwächt werden. Ein im schulischen Kontext wichtiger Einflussfaktor ist dabei das mündliche und schriftliche Feedback (vgl. Hattie 2009; Hattie & Timperley 2007), wobei der Schwerpunkt in diesem Artikel auf schriftlichem Feedback liegt. Dies spielt insbesondere im Fremd- bzw. Zweitsprachenunterricht eine wichtige Rolle. So verbringen Sprachlehrkräfte oft einen beträchtlichen Teil ihrer Arbeitszeit damit, Klausuren, Hausarbeiten oder Tests zu korrigieren und kommentieren, in der Hoffnung, die Lernenden zur Auseinandersetzung mit den Schreibprodukten anzuregen. Die Frage, wie schriftliches Feedback gestaltet sein muss, um Schreibmotivation zu fördern, ist in die-

sem Sinne nicht nur von wissenschaftlichem, sondern auch von praktischem Interesse. Dennoch hat sich die Sprachlehr- und -lernforschung wenig mit diesem Thema beschäftigt. Empirische Studien konzentrieren sich primär auf die Effektivität von Fehler- bzw. Grammatikkorrekturen und untersuchen ihre Auswirkung auf das Revisionsverhalten der Lernenden (vgl. die Übersicht in Ferris 2002; Hyland & Hyland 2006). Die Befundlage früherer Studien war hier zunächst nicht eindeutig und zeigte die den Lehrenden allzu bekannte Tatsache, dass Lernende trotz Korrektur immer wieder ähnliche Fehler machen. Dies veranlasste Truscott (1996) zu seiner provokanten Forderung nach Abschaffung der Fehler- und Grammatikkorrektur im Zweitsprachenunterricht, mit der Begründung, dass korrekatives Feedback nicht nur ineffektiv sei, sondern auch potentiell negative motivationale Auswirkungen habe, da es zur Vermeidung von komplexeren linguistischen Formen führe. Truscotts Forderung führte zu einer längeren Debatte zwischen Wissenschaftler/innen (Bruton 2009; Chandler 2003; Ferris 1999, 2003; Truscott 1999, 2004a, 2004b, 2010) und zu einer Vielzahl an robusteren empirischen Studien (Bitchener 2008; Bitchener & Knoch 2008; Ferris 2006; Ferris & Roberts 2001; Foin & Lange 2007; siehe auch die Meta-Analyse von Russell & Spada 2006). Diese zeigen, dass sich Feedback zu genau eingegrenzten Fehlern und Grammatikproblemen positiv auf die Textüberarbeitung auswirkt und somit nicht nutzlos ist. Korrigierende Rückmeldungen führen auch nicht zwangsläufig zur Vermeidung komplexerer linguistischer Strukturen (vgl. Van Beuningen, De Jong & Kuiken 2012). Dennoch ist bislang wenig über die Bedingungen bekannt, unter denen Feedback zur langfristigen Verbesserung komplexer linguistischer Formen und Strukturen im Unterricht beiträgt. Hierfür ist eine kontinuierliche Auseinandersetzung mit Feedback und intensive Revisionsarbeit über einen längeren Zeitraum erforderlich. Im Unterschied zu Experimentalbedingungen sind Lernende im Unterrichtsalldag aber oft nicht motiviert, Feedback überhaupt anzunehmen oder sich mit dem Feedback näher zu beschäftigen. So zeigen z.B. Studien, in denen Feedback unter Laborbedingungen gegeben wird, oft höhere Effekte als solche, in denen Feedback im Unterricht gegeben wird (vgl. Russell & Spada 2006).

Der vorliegende Aufsatz hat zum Ziel, eine Übersicht über Studien zu geben, die das komplexe Verhältnis zwischen Feedback und Motivation näher beleuchten. Zunächst sollen durch eine Bestandsaufnahme des internationalen Forschungsstands Feedbackkriterien identifiziert werden, die sich förderlich auf Schreibmotivation und Lernerfolg auswirken. Hierzu werden zunächst relevante Ergebnisse aus Meta-Analysen vorgestellt, die die Wirkung von Feedback auf Motivation untersuchen, wobei insbesondere diejenigen Faktoren untersucht werden sollen, die auch für Schreibmotivation relevant sind. Danach soll auf einzelne Experimentalstudien eingegangen werden, die sich speziell mit der Wirkung von Feedback auf Schreibmotivation, insbesondere der L2¹-Schreibmotivation, beschäftigen. Nicht jedes Feedback wirkt jedoch gleich motivierend auf die Lernenden, und individuelle Unterschiede, u.a. existierende Motivationsprofile, können die Wahrnehmung und Rezeption von Feedback beeinflussen. Der Aufsatz thematisiert dieses Wechselspiel und stellt im Anschluss Einzelstudien vor, die sich mit individuellen Unterschieden und Feedbackpräferenzen beschäftigen. Abschließend soll dann erörtert werden, welche Einsichten auf der Grundlage des internationalen Forschungsstands für die Praxis gewonnen werden können.

2. Wie wirkt sich Feedback auf Lernmotivation und Lernerfolg aus?

Die Frage, welche Auswirkungen Feedback auf die Lernmotivation und den Lernerfolg hat, ist für die allgemeine empirische Lehr- und Lernforschung schon seit vielen Jahren von Interesse (vgl. Krause 2007; Kulhavy & Wager 1993; Mory 2004). In jüngster Zeit hat die breit diskutierte Meta-Analyse des Erziehungswissenschaftlers Hattie verstärkt auf die besondere Relevanz des Themas aufmerksam gemacht, da Feedback und einige feedbackbeinhalten-Aspekte weit oben auf Hatties Liste lernwirksamer Faktoren rangieren (Hattie 2009: 173). Eine vertiefte Auseinandersetzung mit diesen Faktoren ist bereits an anderer Stelle erfolgt (Busse 2014; Zierer, Busse, Otterspeer & Werne in Druck). Daher beschränkt sich dieser Beitrag auf eine Übersicht, die für das Thema der vorliegenden Arbeit von besonderem Interesse ist. Zunächst soll darauf hingewiesen werden, dass die der Meta-Analyse zugrunde liegenden Studien deutlich zeigen, dass nicht jede Feedbackmaßnahme förderlich ist (vgl. auch Hattie & Timperley 2007). So sind z.B. nicht nur Androhungen von Bestrafung, sondern auch extrinsische Anreize wie Lob und Belohnung wenig förderlich für Lernmotivation und Lernerfolg (vgl. hierzu auch Deci, Koestner & Ryan 1999; Deci & Ryan 1985). In Bezug auf das Thema Schreibmotivation würde hier z.B. die in Aussichtstellung einer Belohnung für einen guten Aufsatz zählen (vgl. hierzu Deci, Koestner & Ryan 1999: 653). Auch ist personenbezogenes Feedback wenig effektiv im Vergleich zu informationsbezogenem Feedback (vgl. auch Hattie & Timperley 2007: 17). Feedback, das sich auf Persönlichkeitsmerkmale bezieht, kann das Selbstbild der Lernenden beeinflussen und die persön-

Vera Busse (2015), Förderung von schriftsprachlichen Kompetenzen im Fremd- bzw. Zweitsprachenunterricht: Zum Verhältnis von Motivation und schriftlichem Feedback. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 20: 1, 201-214. Abrufbar unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

liche Leistungsbereitschaft bzw. die Bereitschaft zur Übernahme von Herausforderungen senken. Informierendes Feedback hingegen gibt Auskunft über die Korrektheit einer Aufgabenbearbeitung. Es ist jedoch schon seit längerem bekannt, dass dies allein nicht ausreicht, um zu einem positiven Effekt zu führen (vgl. auch Kulhavy 1977). Vielmehr sollte das Feedback auch Fortschritte aufzeigen, Wege zur weiteren Verbesserung der Leistung deutlich machen und insbesondere auch Information über Zielerreichung enthalten.

Die Wichtigkeit von Zielsetzungen für den Lernprozess wurden aus motivationspsychologischer Sicht eingehend erforscht (vgl. z.B. Locke & Latham 1990, 2002) und auch Hatties Meta-Analyse (2009: 163-167) spricht ihnen eine hohe Relevanz zu. Spezifische Ziele und eine genaue Vorstellung darüber, was man mit einem Schreibprodukt erreichen möchte, ist auch für die Verbesserung von schriftsprachlichen Kompetenzen wichtig (vgl. die Meta-Analyse von Graham & Perin 2007: 464). Ziele sollten angemessen herausfordernd sein, d.h. nicht zu einfach und nicht zu schwer, und von den Lernenden als sinnvoll akzeptiert werden. Effektives Feedback sollte den Lernenden dann deutlich machen, inwieweit sie sich dem gesetzten Ziel genähert haben. Hattie (2009: 175-177) hebt hervor, dass effektives Feedback ebenfalls zeigen muss, was bereits verstanden wurde und was noch verstanden werden soll. Ohne Feedback mag es z.B. für die Lernenden schwierig sein, ihren eigenen Fortschritt zu erkennen bzw. Rückschritte bezüglich des angestrebten Ziels zu identifizieren.

Falls keine relevanten Fortschritte gemacht wurden, müssen eventuell andere Strategien zur Erreichung des Ziels eingeschlagen werden. Die Ergebnisse von Hatties Meta-Analyse (2009: 162-193) zeigen diesbezüglich, dass Strategiefedback eine hohe Lernwirksamkeit hat und Motivation, insbesondere Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, erhöhen kann. Mit Selbstwirksamkeitsüberzeugungen bezeichnet man den Glauben daran, bestimmte Aufgaben erfolgreich bewältigen zu können (Bandura 1997: 382). Selbstwirksamkeitsüberzeugungen generieren sich primär aus Bewältigungserfahrungen, aber auch aus den Rückmeldungen anderer, und sind wichtige Prädiktoren für Motivation, Einsatz und Leistung sowohl im schulischen als auch im außerschulischen Bereich (vgl. Bandura 1997: 79-115). Strategiefedback kann sich positiv auf Selbstwirksamkeitswahrnehmungen für Schreibaufgaben auswirken und ist nachweislich für Verbesserung von Schreibfähigkeit wichtig, was u.a. auch für Schüler/innen mit Lernbehinderung gilt (vgl. die Meta-Analyse von Gersten & Baker 2001: 264-265), und strategische Hinweise für die Planung, Korrektur und Überarbeitung von Schreibprodukten scheinen eine der effektivsten Formen des Feedbacks für die qualitative Verbesserung von Texten zu sein (vgl. Hattie 2009: 141-143; vgl. auch die Meta-Analyse von Graham & Perin 2007: 466).

Die Ergebnisse von Hatties Meta-Analyse (2009: 173-181) zeigen auch, dass formatives Feedback und Prozessfeedback in der Regel lern- und motivationsförderlicher sind als summatives Feedback bzw. Hinweise zum Endprodukt oder auch die schlichte Notenvergabe (vgl. auch Hattie & Timperley 2007: 92; vgl. auch Black & Wiliam 2006: 17). Letztere scheinen nur dann zu Lernfortschritten zu führen, wenn es auch von den Lehrenden als Indikator zur Verbesserung der Unterrichtsqualität herangezogen wird (vgl. Hattie 2009: 178). Formatives Feedback gibt Informationen zum Lernprozess und ist daher besser geeignet, die Lernenden zur aktiven Auseinandersetzung mit einer Aufgabe anzuregen (vgl. auch Hattie 2009: 181, vgl. auch Hattie & Timperley 2007: 101-102), und scheint sich positiver als summatives Feedback auf Selbstwirksamkeitswahrnehmungen auszuwirken (vgl. auch Lam & Chan 2010). Generell spielt das Timing beim Feedback eine wichtige Rolle (Hattie 2009: 183-184; Hattie & Timperley 2007: 98). So ist zeitnahes Feedback in der Regel effektiver als verzögertes Feedback und kann sich positiv auf die Motivation der Lernenden und das Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden auswirken (vgl. auch Kulik & Kulik 1988: 93). Dieser Aspekt ist hier besonders hervorzuheben, da das Lesen und Kommentieren von Schreibprodukten zeitintensiv ist und es daher zu verzögertem Feedback im Unterrichtsalltag kommen mag.

Zusammenfassend kann also gesagt werden, dass sich Feedback positiv auf Motivation auswirken kann, wenn die hier herausgearbeiteten Merkmale berücksichtigt werden. Gleichwohl sollte man sich bei der Interpretation der Ergebnisse auch die Limitationen von Meta-Studien bewusst machen, die u.a. die Einengung der Ergebnisse auf so genannte Haupteffekte und die Vernachlässigung des Zusammenwirkens verschiedener Variablen betreffen (siehe z.B. Davies 2000; Glass 1976; Rost 2009). Um tiefere Einblicke in das Zusammenspiel zwischen Motivation und Feedback zu erlangen, ist daher die Auseinandersetzung mit der originären Forschung unabdingbar. Im Folgenden

sollen daher einzelne Experimentalstudien untersucht werden, die sich explizit mit der Wirkung von Feedback auf die Schreibmotivation beschäftigen.

2.1. Wie wirkt sich Feedback auf Schreibmotivation aus?

Es ist bekannt, dass Feedback die Schreibmotivation in der Erstsprache (L1), insbesondere Selbstwirksamkeitswahrnehmungen, beeinflussen kann (Bruning & Horn 2000; Crooks 1988; Kellogg & Whiteford 2009). Allerdings ist die Auswirkung von unterschiedlichen Feedbackarten auf die Schreibmotivation im Allgemeinen und insbesondere auf die L2-Motivation kaum erforscht, wobei ein besonderer Mangel an Experimentalstudien im Bereich des fremdsprachlichen Unterrichts besteht. Dies ist ungewöhnlich, wenn man bedenkt, dass die Interaktion zwischen Schreibmotivation und Feedback bereits seit längerem auf der Forschungsagenda steht und sie besonders relevant für den fremdsprachlichen Unterricht ist, da hier die Lernenden in der Regel nur begrenzten sprachlichen Input haben und besonders auf Feedback angewiesen sind, um ihre Schreibkompetenz zu verbessern (vgl. Manchón 2009).

Die Sichtung einschlägiger Motivationsstudien zeichnet zudem ein uneinheitliches Bild. Allgemein gilt z.B., dass Strategiefedback für die Verbesserung der Schreibkompetenz wichtig ist, wie die Ergebnisse aus der zuvor erwähnten Meta-Analyse zum Schreiben in der L1 bei adolescenten Lernenden zeigen (vgl. Graham & Perin 2007). Allerdings beziehen sich diese Ergebnisse insbesondere auf Strategien zur Planung und Überarbeitung von längeren Schreibprodukten, Aktivitäten also, die fester Bestandteil des Unterrichts im Sekundarbereich sind und dementsprechend immer wieder eingeübt und eingefordert werden. Strategiefedback scheint generell noch effektiver und motivationsförderlicher zu sein, wenn es mit Progress-Feedback, d.h. Feedback mit Fortschrittsindikatoren, kombiniert wird. In einer Studie von Schunk und Swartz (1993a), die aus zwei einzelnen Experimentalstudien bestand, hatte eine Kohorte von insgesamt 100 Schulkindern das Ziel, ausgewählte Schreibstrategien zur Komposition von deskriptiven, informativen, narrativen und narrativen-deskriptiven Absätzen zu verwenden. Ein Teil der Kohorte bekam zusätzlich sogenanntes Progress-Feedback, d.h. Feedback zu Fortschritten in der Nutzung der Strategien, was sich sowohl positiv auf die Schreibprodukte als auch auf Selbstwirksamkeitswahrnehmungen auswirkte. In einer ähnlichen Studie mit 33 hochbegabten Schulkindern (Schunk & Swartz 1993b) zeigte sich der positive Effekt des Progress-Feedbacks auch noch sechs Wochen nach der Intervention. Zusätzlich zeigten die Lernenden auch eine geringere Ego-Involvierung, d.h. weniger Lernende gaben an, dass sie das Programm absolvieren würden, um der Lehrkraft zu gefallen oder um negative Konsequenzen zu vermeiden.

In einer experimentellen Studie mit 86 Studierenden in den Niederlanden von Duijnhouwer, Prins und Stokking (2010) konnten diese positiven Ergebnisse jedoch nicht vollständig repliziert werden, da sowohl die Qualität des Schreibprodukts als auch die Zielorientierung der Studierenden durch Progress-Feedback nicht beeinflusst wurden, wenngleich sich ein positiver Effekt auf die Selbstwirksamkeitswahrnehmungen zeigte. In einer weiteren experimentellen Studie mit 82 Studierenden in den Niederlanden untersuchten die Autoren die Auswirkungen von Strategiefedback auf allgemeine Schreibkompetenz und Schreibmotivation (Duijnhouwer, Prins & Stokking 2012). Überraschenderweise ließen sich keine positiven Effekte in Bezug auf die Zielorientierungen und Selbstwirksamkeitswahrnehmungen der Studierenden feststellen. Nach Ansicht der Autoren lässt sich dieses Ergebnis zum einen damit erklären, dass die Studierenden viele der Strategien bereits kannten. Zum anderen empfanden die Studierenden in manchen Fällen die Strategien als unterhalb ihres Leistungsniveaus. Die Ergebnisse von Schunk und Swartzs Studien (1993a, 1993b) zeigen diesbezüglich, dass Lernende von der Wichtigkeit der zu verwendenden Strategien zur Verbesserung ihrer Schreibfähigkeit überzeugt sein müssen, da sie ansonsten Strategien nicht systematisch anwenden. Man mag vermuten, dass die Ergebnisse anders ausfallen würden, wenn die Instruktionen spezifischer und strategischer wären oder eine Stichprobe mit Erstsemesterstudierenden oder L2-Lernenden gewählt würde.

Eine Studie zum Einfluss von Modelllernen und sozialem Feedback auf Schreibkompetenz und Revisionsverhalten (Zimmerman & Kitsantas 2002) mit 72 College-Studierenden, teilweise mit Lernenden des Englischen als Zweitsprache, weist darauf hin, dass die Selbstwirksamkeitswahrnehmungen von Lernenden auch durch positive Rollenmodelle, die Feedback erfolgreich umsetzen, beeinflusst werden können. Zweifellos ist jedoch weitere Forschung notwendig, um die motivationalen Auswirkungen unterschiedlicher Formen von Feedback in Bezug auf Motivation und Schreibfähigkeit von L2-Lernenden zu ermitteln.

Wenig weiß man ebenfalls über die motivationale Auswirkung von inhaltsorientiertem im Gegensatz zu fehlerorientiertem Feedback. Eine Studie mit 99 Fremdsprachenlernenden in der Sekundarstufe in Japan zeigt, dass Tagebuchschreiben mit begleitendem Feedback durch den Lehrenden positive Auswirkungen auf die Schreibmotivation der Lernenden haben kann (vgl. Duppenthaler 2002). Allerdings konnten keine statistisch signifikanten Unterschiede zwischen den unterschiedlichen Feedbackarten – inhaltsorientiertem und fehlerorientiertem Feedback oder nur positiven Kommentaren – festgestellt werden. Möglicherweise stimulierte das Tagebuchschreiben an sich schon die Schreibmotivation (siehe z.B. Peyton & Reed 1990). Es könnte also sein, dass die positiven Auswirkungen der Erfahrungen mit dem Tagebuch eventuell die motivationalen Unterschiede aufwiegen, die aufgrund der Feedbackmethoden erlebt werden. Weitere Studien sind notwendig, um die motivationalen Auswirkungen von inhaltsorientiertem mit fehlerorientiertem Feedback zu vergleichen.

2.2. Welche Rolle spielen individuelle Unterschiede bei der Rezeption von Feedback?

Mit individuellen Unterschieden beschäftigt sich die ID (*individual difference*)-Forschung bereits seit den 60er Jahren (für einen Überblick über das Forschungsfeld siehe Dörnyei 2005). Der Zusammenhang zwischen IDs, Feedback und Motivation ist jedoch erst seit kurzem in den Blickwinkel der Betrachtung gerückt (vgl. Busse 2013; Kormos 2012; Sheen 2011). Eine deutschsprachige Übersicht zu diesem Thema, wenngleich mit einem Fokus auf die mündliche Fehlerkorrektur, bieten z.B. Schoormann und Schlak (2012). Sowohl kognitive als auch affektive IDs können z.B. eine Rolle dabei spielen, wie Lernende auf Feedback reagieren. Hierzu zählen z.B. Sprachbegabung, Lerntyp, Lernangst und die Einstellungen der Lernenden (vgl. Conrad & Goldstein 1999; Sheen 2011). Hinzu kommen die übergeordneten Sprachlernziele der Lernenden und ihre jeweiligen Schreibziele (vgl. Manchón & Roca de Larios 2011) sowie unterschiedliche Motivationsprofile (vgl. Kormos 2012).

Es ist hier jedoch anzumerken, dass einige IDs zwar verhältnismäßig stabil sind, man jedoch nicht von feststehenden Merkmalen sprechen kann (vgl. Dörnyei 2009: 194). Dies betrifft insbesondere motivationale IDs. Selbstwirksamkeitswahrnehmungen können z.B. durch die Lernumgebung verändert werden, u.a. durch positive Bewältigungserfahrungen und durch Rückmeldungen von wichtigen Bezugspersonen und Lehrkräften. Gleichzeitig beeinflussen bereits existierende Selbstwirksamkeitswahrnehmungen, wie Aufgaben wahr- und angenommen werden. So mag z.B. eine Aufgabe von einer Schülerin mit hoher Selbstwirksamkeitswahrnehmung als motivierend und herausfordernd eingeschätzt werden, während dieselbe Aufgabe von einer anderen Schülerin mit niedriger Selbstwirksamkeitswahrnehmung als demotivierend und überfordernd wahrgenommen wird, wenngleich sich beide in ihren tatsächlichen Fähigkeiten nicht unterscheiden (vgl. Bandura 1997: 37). In Bezug auf die Interaktion zwischen Feedback und Motivation würde dies bedeuten, dass Feedback nicht nur Motivation und Selbstwirksamkeitswahrnehmungen der Lernenden beeinflussen kann, sondern dass auch existierende Selbstwirksamkeitswahrnehmungen beeinflussen, wie Lernende das Feedback aufnehmen und verarbeiten. Es gibt bislang jedoch wenig empirische Studien, die diese Wechselwirkung im Bereich des Zweit- bzw. Fremdsprachenunterrichts erforscht haben. Eine Langzeitstudie mit zwölf englischen Fremdsprachenstudierenden (vgl. Busse 2013), in der Daten aus 59 Interviews ausgewertet wurden, die über den Zeitraum eines akademischen Jahres erhoben wurden, weist darauf hin, dass Feedback Einfluss auf die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der Studierenden nimmt. Wurde kein Feedback gegeben, zeigten Studierende eine erhöhte Unsicherheit und waren weniger gewillt, sich bei ihren schriftlichen Arbeiten anzustrengen. Die Abwesenheit von Feedback wirkte sich besonders negativ auf die Motivation derjenigen aus, die bereits eine geringe Selbstwirksamkeitsüberzeugung und wenig Vorerfahrung mit dem Verfassen von längeren Texten hatten. Allerdings führte auch das gegebene Feedback nicht zur Motivationsförderung. Problematisch waren in diesem Zusammenhang die Abwesenheit von Fortschrittsindikatoren und die umfassende Fehlerkorrektur, die Studierende als entmutigend empfanden. Die Studierenden äußerten in diesem Zusammenhang, dass sie selektiveres und detaillierteres Feedback bevorzugen würden. Umfassende Fehlerkorrektur mag gerade für weniger kompetente Schreibende eine Überforderung darstellen (vgl. Bitchener & Ferris 2012: 144). Eine Vielzahl an Studien zeigt zudem, dass selektive Fehlerkorrektur wirksamer als umfassende Fehlerkorrektur ist (z.B. Bitchener 2008; Bitchener & Knoch 2008, 2010a, 2010b; Ellis, Sheen, Murakami & Takashima 2008; Sheen 2007; Sheen, Wright & Moldawa 2009). Es gibt jedoch bislang noch keine Untersuchungen, die den Einfluss von selektivem und umfassendem Fehlerfeedback auf die Schreibmotivation von Studierenden vergleichend betrachten.

2.3. Welche Art von Feedback bevorzugen Lernende?

Feedbackpräferenzen spielen ebenfalls eine Rolle dabei, ob Feedback als motivierend empfunden wird und dementsprechend angenommen und umgesetzt wird. Untersuchungen in diesem Bereich weisen darauf hin, dass Lernende allgemein Feedback von den Lehrkräften erwarten und dieses auch wertschätzen (vgl. z.B. Enginarlar 1993; Ferris 1995; Ferris & Roberts 2001; Hedgcock & Lefkowitz 1994; Leki 1991; Saito 1994). Ferner zeigen Studien, dass Lernende in der Regel auch Feedback zu sprachlichen Problemen erwarten (vgl. Hedgcock & Lefkowitz 1994; Leki 1991; Oladejo 1993; Saito 1994). Dies ist besonders interessant vor dem Hintergrund der bereits erwähnten Debatte um das Für und Wider von Fehler- bzw. Grammatikkorrekturen (vgl. Ferris 2004). Beispielsweise veranschaulicht eine Studie in den USA mit 824 Fremdsprachenstudierenden und ihren Lehrenden über ihre Einstellungen zum Grammatikunterricht und Fehlerkorrektur, dass die Studierenden Fehlerkorrekturen wertschätzen (vgl. Schulz 1996). Die Folgestudie (Schulz 2001) mit 607 Fremdsprachenlernenden aus sehr unterschiedlichen Lernkontexten ergab dabei, dass kulturelle Unterschiede eine Rolle in der Bevorzugung von bestimmtem Feedback der Lernenden spielen, aber dass auch diese Lernenden die Fehlerkorrektur als wichtigen Bestandteil des Feedbacks empfanden.

Dennoch scheinen überwiegend spezifische Präferenzen, was Art und Umfang des Lehrerfeedbacks angeht, von einer Reihe von Faktoren abhängig zu sein, die abgesehen von individuellen Unterschieden auch von der Lerngruppe und dem Lernkontext abhängig sind. Dies kann beispielsweise als Erklärungsansatz dienen, weshalb die Forschung zu den Feedbackpräferenzen der Lernenden daran scheitert, ein einheitliches Bild zu kreieren.

Während in einigen Studien (Lee 2005; Radecki & Swales 1988) Lernende direktes Fehlerfeedback präferieren, bevorzugen Lernende in anderen Studien (Arndt 1993; Hyland 2001; Saito 1994; Yoshida 2008) indirektes Feedback. Viele Studien, die der Frage nachgehen, ob Lernende inhaltsbezogenes oder formbezogenes Feedback präferieren, zeigen, dass Lernende Feedback sowohl zum Inhalt als auch zur Form erhalten wollen (Cohen 1987; Cohen & Cavalcanti 1990; Ferris 1995; Hedgcock & Lefkowitz 1994, 1996; Radecki & Swales 1988). Dies ist insofern interessant, als dass Ergebnisse einer Meta-Analyse darauf hindeuten, dass eine Kombination aus Inhalt und Form effektiver ist als ein alleiniger Fokus auf die Form (Biber, Nekrasova & Horn 2011: 51). Allerdings können in Bezug auf die Schwerpunktsetzung einige Unterschiede in Feedbackpräferenzen ausgemacht werden. Zum Beispiel berichten Cohen und Cavalcanti (1990) über drei kleinere Untersuchungen, in denen Lernende sich besonders für inhaltliches Feedback aussprechen. Zudem hätten sich die Lernenden insgesamt mehr Lob für ihre Texte gewünscht, da die Lehrkräfte sehr wenig positive Kommentare, insbesondere bei Schreibenden mit geringeren sprachlichen Kompetenzen, gaben. Im Gegensatz dazu gaben in einer Studie mit 100 L2-Hochschulstudierenden in den USA die Lernenden an, dass sie es bevorzugen, wenn die Lehrkräfte einen Schwerpunkt auf die Form legen und alle Fehler korrigieren, weil sie Fehler als Indikator für die allgemeine Qualität ihrer schriftlichen Arbeiten sahen (vgl. Leki 1991). Ein anderes Ergebnis erbrachte wiederum eine Studie mit 247 Lernenden, die entweder Kurse mit Englisch als Fremdsprache oder als Zweitsprache besuchten: Während Fremdsprachenlernende Feedback bevorzugten, das sich besonders auf grammatikalische und syntaktische Aspekte der Texte bezog, wollten Zweitsprachenlernende eher Feedback in Bezug auf den Inhalt, Struktur und Schreibstil ihrer Texte (Hedgcock & Lefkowitz 1994). Feedbackpräferenzen könnten daher sowohl von der Schreibkompetenz als auch von den Lernzielen der Lernenden abhängen: Während Fremdsprachenlernende vielleicht mehr daran interessiert sind, ihre fremdsprachlichen Fähigkeiten zu verbessern, mögen Zweitsprachenlernende vielleicht mehr daran interessiert sein, eine allgemeine Schreibkompetenz zu entwickeln.

Auch der kulturelle Kontext kann hier eine Rolle spielen: In einer Studie an weiterführenden Schulen in Hong Kong sprachen sich sowohl Fortgeschrittene als auch Anfänger für Fehlerfeedback aus, wenngleich die weniger kompetenten Schreibenden oft weniger an Fehlerfeedback interessiert waren (vgl. Lee 2008).

Affektive Faktoren wie auch Überzeugungen und Einstellungen der Lernenden dürften ebenfalls eine Rolle spielen. Fallstudien zeigen, dass die Einstellungen der Lernenden signifikanten Einfluss darauf haben, ob sie eher direktes als indirektes Feedback (vgl. Storch & Wigglesworth 2010) oder eher inhaltsorientiertes als formfokussiertes Feedback präferieren (vgl. Hyland 2011).

Im Unterschied zur allgemeinen Lehr- und Lernforschung hat der Faktor Timing bisher noch keine große Aufmerksamkeit erfahren, allerdings zeigt eine Studie, in der 155 Universitätsstudierende Feedback in verschiedenen Stadien der Textproduktion erhielten, dass den Kommentaren der Lehrenden bei Vorentwürfen mehr Aufmerksamkeit geschenkt wurde als bei den endgültigen Entwürfen (vgl. Ferris 1995).

Ein anderer Faktor, der speziell in Bezug auf Schreibmotivation nicht unterschätzt werden sollte, ist der Umfang positiver Ermutigung, die durch das Feedback erteilt wird. Studien zeigen, dass Lernende Ermutigung als wichtig erachten (vgl. Gee 1972), aber auch konstruktive Kritik kombiniert mit Ermutigung positiv einschätzen (vgl. Ferris 1995; Hyland 1998). Allgemein geht man davon aus, dass es doppelt so viel positives wie negatives Feedback geben sollte (vgl. Voerman, Meijer, Korthagen & Simons 2012). Ferner scheint es, dass existierende Selbstwirksamkeitswahrnehmungen schneller zerstört als aufgebaut werden können (vgl. Bandura 1997: 104), wenngleich man davon ausgehen kann, dass die Art und Weise, wie einzelne Lernende auf Kritik reagieren und diese annehmen, von IDs, wie z.B. von bereits vorhandenen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, beeinflusst wird (vgl. Busse 2013).

3. Diskussion und Implikation für die Praxis

Die Motivation der Lernenden ist ein entscheidender Faktor für die Entwicklung schriftsprachlicher Kompetenzen. Damit die Lernenden Feedback zu einem Schreibprodukt annehmen, umsetzen und zur langfristigen Verbesserung der schriftsprachlichen Kompetenzen nutzen, sollte Feedback motivationsfördernd sein. Im vorliegenden Aufsatz wurden Aspekte schriftlichen Feedbacks identifiziert, die sich positiv auf die motivationalen Gedankenprozesse der Lernenden und dadurch auf den langfristigen Lernerfolg auswirken können. Zum anderen wurde aufgezeigt, dass individuelle Unterschiede, u.a. existierende Motivationsprofile und Feedbackpräferenzen, die Rezeption von Feedback beeinflussen.

Zudem wurde deutlich, dass die Forschungslage bislang wenig zufriedenstellend ist, wenngleich einschränkend hinzuzufügen ist, dass die Übersicht keinen Anspruch auf Vollständigkeit hat, da sie sich primär auf Studien bezieht, die in einschlägigen internationalen Zeitschriften mit Peer-review-Verfahren veröffentlicht wurden. Auch weisen die hier betrachteten Studien eine Vielzahl verschiedener methodischer Herangehensweisen auf, was wiederum die unterschiedlichen Ergebnisse erklären könnte. Es fehlen zum einen experimentelle Laborstudien sowie quasi-experimentelle Interventionsstudien, die die Wirkung verschiedener Arten schriftlichen Feedbacks auf Motivation und Lernerfolg bei L2-Lernenden, insbesondere bei Fremdsprachenlernenden, systematisch untersuchen. Zum anderen fehlen Längsschnittstudien, die die Entwicklungen schriftsprachlicher Fähigkeiten und Lehrerfeedback über einen längeren Zeitraum beobachten, und dabei individuelle Unterschiede in Motivationsprofilen sowie kontextuelle Unterschiede berücksichtigen. Problematisch erscheint auch, dass sich existierende empirische Befunde bislang überwiegend auf den universitären Kontext und auf Lernende des Englischen beziehen. So ist z.B. wenig über Feedbackpräferenzen von jüngeren Lernenden und von Lernenden anderer Sprachen bekannt. Zukünftige Forschung sollte sich daher verstärkt mit Schulkindern und Jugendlichen beschäftigen, um pädagogische Empfehlungen für den schulischen Fremd- und Zweitsprachenunterricht zu entwickeln.

Insgesamt zeigt die Literaturübersicht, dass trotz zahlreicher Feedbackstudien das komplexe Verhältnis zwischen Motivation und schriftlichem Feedback noch zu wenig Beachtung erfahren hat. Lehrkräfte müssen sich darüber bewusst sein, dass sich Feedback zwar auf die Motivation der Lernenden auswirkt, dass aber individuelle Unterschiede, u.a. existierende Motivationsprofile, sich auch darauf auswirken, wie das Feedback von den Lernenden rezipiert wird. Patentrezepte für die Praxis sind insofern problematisch, vielmehr gilt es, das Feedback den individuellen Lernenden anzupassen. Dennoch ist es möglich auf der Grundlage der vorgestellten Studien ein paar allgemeine Schlussfolgerungen zu ziehen, die für die Feedbackgestaltung im Fremd- bzw. Zweitsprachenunterricht von Interesse sind.

Der erste Punkt betrifft das Verhältnis zwischen inhaltlicher und formaler Rückmeldung im Feedback: Schriftliches Feedback sollte sowohl Rückmeldung zum Inhalt als auch zur Form des Schreibproduktes enthalten. Rückmeldungen zu Inhalt und Form sind effektiver und motivierender als Rückmeldungen, die sich allein auf formale Aspekte des Schreibproduktes beziehen (vgl. Biber et al. 2011: 51). Zudem scheinen Lernende Feedback zu Inhalt und Form

zu erwarten (z.B. Hedgcock & Lefkowitz 1994), wenngleich die Forschungslage auch zeigt, dass Lernende diesbezüglich unterschiedliche Schwerpunktsetzungen wünschen (z.B. Leki 1991). Die Sprachkompetenz und Sprachlernziele der Lernenden spielen dabei eine Rolle. Letztere können sich z.B. bei Fremdsprachenlernenden von denen bei Zweitsprachenlernenden unterscheiden. Um motivierendes Feedback zu geben, müssen Lehrkräfte also auf die Schreiblearnziele der Lernenden eingehen, z.B. indem Schreiblearnziele angesprochen, diskutiert und ggf. gemeinsam verfeinert werden. Eine solche Zieltransparenz ist generell wichtig, da sich die Schreibziele der Lernenden (sowie auch Vorstellung zu Gütekriterien) häufig nicht mit denen der Lehrenden decken (z.B. Hounsell 1997).

Der zweite Punkt bezieht sich auf inhaltliche Rückmeldungen im Feedback: Informative inhaltliche Rückmeldungen sind generell personenbezogenen Rückmeldungen vorzuziehen, da erstere sowohl motivierender als auch effektiver sind (vgl. Hattie 2009: 177). Ebenso sind konkrete Handlungsanweisungen zur Verbesserung, insbesondere strategische Hinweise für die Planung, Korrektur und Überarbeitung des Schreibprodukts wichtig (vgl. Graham & Perin 2007: 466). Diese müssen allerdings genau auf die Bedürfnisse und den Wissensstand der Lernenden abgestimmt werden, wie die Diskussion der einzelnen Experimentalstudien darlegt. Inhaltliche Rückmeldungen sollten auch Verbesserungen anhand von klaren Fortschrittsindikatoren aufzeigen, sodass die Lernenden wissen, inwieweit sie sich ihren Schreibzielen genähert haben. In der Praxis beklagen aber vielfach Lernende, dass Feedback keine klaren Verbesserungsvorschläge enthält, generell unklar oder nicht strukturiert genug ist (vgl. z.B. Cohen & Cavalcanti 1990). Inhaltliche Analysen zeigen zudem, dass Feedback häufig zu vage ist, nicht genau genug auf das Geschriebene eingeht oder sogar widersprüchlich ist (vgl. Sommers 1980; Zamel 1985). Hier gilt es also anzusetzen.

In der inhaltlichen Rückmeldung sollten auch konstruktive Kommentare und Ermutigung nicht fehlen (vgl. Voerman et al. 2012). Ein unausgewogenes Verhältnis zwischen Kritik und Ermutigung kann die Selbstwirksamkeitswahrnehmungen der Lernenden untergraben (vgl. Busse 2013). Im schulischen Sprachunterricht werden Schüler/innen in der Regel über einen längeren Zeitraum unterrichtet, sodass Lehrkräfte bei entsprechender Ausbildung auf die individuellen Bedürfnisse der Lernenden eingehen könnten. Dies gilt allerdings nicht für den universitären Sprachunterricht, da hier in der Regel nur zeitlich begrenzter Kontakt zu Studierenden besteht und es dementsprechend schwerer sein dürfte, individuelle Unterschiede zu berücksichtigen. Studien zeigen z.B., dass sich Studierende häufig über fehlende positive Kommentare der Lehrenden beklagen (vgl. z.B. Cohen & Cavalcanti 1990; Semke 1984). Sowohl schulische als auch universitäre Lehrkräfte sollten sich also die Wichtigkeit von Ermutigung im schriftlichen Feedback immer wieder bewusst machen. Auch in positiven Anmerkungen sollte dabei möglichst spezifisch aufgezeigt werden, welche Aspekte des Schreibproduktes besonders gelungen sind und wodurch sich diese auszeichnen. Dies wird in der Praxis häufig vernachlässigt und mag gerade bei starken Lernenden zu Frustration führen (vgl. Fernández-Toro & Furnborough 2013).

Der dritte Punkt bezieht sich auf formale Rückmeldungen im Feedback: Selektives Fehlerfeedback scheint motivationsförderlicher als umfassendes Fehlerfeedback zu sein (vgl. Busse 2013). Gleichzeitig zeigt eine Vielzahl an neueren Studien, dass die Fehlerkorrektur nur dann nachhaltig zur Steigerung der Schreibfähigkeit beiträgt, wenn selektives Fehlerfeedback zu sprachlichen Problemen gepaart mit konkreten Vorschlägen zur Verbesserung der Leistungen gegeben wird (vgl. z.B. Bitchener & Knoch 2008). Angesichts dieser Befunde sollten Empfehlungen zur umfassenden Fehlerkorrektur in Schreibprodukten (vgl. z.B. Kleppin 2002: 55) überdacht werden, zumal es Hinweise darauf gibt, dass deutsche Schüler/innen häufig negative Emotionen mit der Fehlerkorrektur im Fremdsprachenunterricht verbinden (vgl. Bohnensteffen 2010: 224-226). Studien im internationalen Raum zeigen zudem, dass der Effekt korrektiven Feedbacks in der Praxis häufig durch inkonsistente oder fehlerhafte Fehlerkorrekturen geschmälert wird (vgl. z.B. Ferris 2002; Zamel 1985). Für die Praxis bedeutet dies, dass Lehrkräfte entsprechend geschult werden müssen, um individuelle Fehlerpattern zu erkennen und hilfreiches selektives Feedback geben zu können (siehe auch Bitchener & Ferris 2012: 173-193). Ergänzend sollten insbesondere schulische Lehrkräfte auf die Wichtigkeit von allgemeinen motivationsfördernden Schreibansätzen (z.B. das Schreiben eines Tagebuchs) hingewiesen werden (vgl. Duppenthaler 2002; Peyton & Reed 1990), in denen die Fehlerkorrektur eine untergeordnete Rolle spielt.

Nicht zuletzt sollte noch das Timing bedacht werden: Schriftliches Feedback bezieht sich (sowohl im schulischen als auch im universitären Kontext) häufig auf das endgültige Schreibprodukt. So kritisiert z.B. Gregor (2001), dass die

Fehlerkorrektur im Fremdsprachenunterricht in Deutschland zumeist bei prüfungsorientierten Aufgaben erfolgt und es dadurch wenige Möglichkeiten gibt, die Texte bzw. Noten zu verbessern. Bei Feedback zu prüfungsorientierten Aufgaben ergibt sich zudem ein Legitimationsdruck in Bezug auf die Notengebung und eventuelle Zweitlesende, z.B. Gutachter oder Eltern, der zu umfassender Fehlerkorrektur statt zur selektiven Fehlerkorrektur führt. Generell gilt es hier also zu bedenken, dass formatives Feedback effektiver ist als summatives Feedback (vgl. Hattie 2009: 173-181) und dass Feedback zu Vorentwürfen effektiver und motivierender ist als Feedback zu endgültigen Schreibprodukten (vgl. Ferris 1995). Lernende sollten also möglichst viel Gelegenheit haben, Texte mehrmals zu überarbeiten und zu den verschiedenen Entwürfen zeitnahes und selektives Feedback erhalten.

Abschließend kann festgehalten werden, dass die Erkenntnisse der Feedbackforschung nicht immer ihren Weg in den Unterricht finden (vgl. z.B. Busse 2013; Lee 2013). Damit Lehrkräfte motivationsförderliches schriftliches Feedback geben können, sind entsprechende Kenntnisse und Fähigkeit zur Diagnose wichtig. Hierzu muss diesem Thema aber in der Lehramtsausbildung mehr Platz eingeräumt werden. In Deutschland gilt dies insbesondere natürlich für die Ausbildung der Fremdsprachenlehrkräfte, auf die, nicht zuletzt durch die Verbreitung des integrierten Fremdsprachen- und Sachfachlernens (CLIL), besondere Feedbackanforderungen zukommen (für eine Diskussion siehe Busse 2014). Dennoch sollte das Thema nicht allein auf die Ausbildung in den Fremdsprachen beschränkt bleiben, nicht nur da die Entwicklung schriftsprachlicher Fähigkeiten ein Anliegen aller Lehrkräfte ist, sondern auch weil viele Schüler/innen Deutsch als Zweit- oder Drittsprache lernen und somit einen besonderen Feedbackbedarf haben.

Möglichkeiten der Umsetzung in der Lehrerbildung sind bereits von anderer Seite beschrieben worden (Bitchener & Ferris 2012; Schoormann & Schlak 2012; Vasquez & Harvey 2010), wobei insbesondere auf die Wichtigkeit von Theorie und Praxis verbindender Projekte hingewiesen wurde. Ergänzend kann in diesem Zusammenhang angemerkt werden, dass es bei der Ausbildung angehender Lehrkräfte auch darum gehen muss, diese auf die motivationale Dimension von Feedback aufmerksam zu machen. Hierbei bietet sich z.B. an, dass die angehenden Lehrkräfte – mit entsprechender Vorbereitung und wissenschaftlicher Unterstützung – Interviews durchführen, in denen sie die Lernenden dazu auffordern, über das schriftliche Feedback zu reflektieren, das sie im Unterricht zum letzten Schreibprodukt erhalten haben. U.a. können dabei folgende Fragen von Interesse sein: Welche Gefühle hat das Feedback in den Lernenden ausgelöst? Welche Aspekte des Feedbacks erschienen den Lernenden hilfreich? Welche Aspekte des Feedbacks erschienen weniger hilfreich? Wie wurden Hinweise aus dem Feedback für die Verbesserung nachfolgender Schreibprodukte genutzt? In der gemeinsamen Analyse der Schüleräußerungen im Seminar und der genauen Untersuchung des entsprechenden Feedbacks können die Studierenden z.B. wertvolle Informationen über motivationale Gedankenprozesse der Lernenden erhalten. Solche kleinen Studien können größere Forschungsprojekte ergänzen und dabei helfen, angehende Lehrkräfte für das Thema zu sensibilisieren.

Literatur

- Arndt, Valerie (1993), Response to writing: Using feedback to inform the writing process. In: Brock, Mark N. & Walters, Larry (Hrsg.), *Teaching Composition around the Pacific Rim: Politics and Pedagogy*. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 90-116.
- Bandura, Albert (1997), *Self-efficacy: the Exercise of Control*. New York: W.H. Freeman.
- Biber, Douglas; Nekrasova, Tatiana & Horn, Brad (2011), *The effectiveness of feedback for L1-English and L2-writing development: a meta-analysis*. [Online unter <http://www.ets.org/Media/Research/pdf/RR-11-05.pdf>. 14.06.2014].
- Bitchener, John (2008), Evidence in support of written corrective feedback. *Journal of Second Language Writing* 17: 2, 102-118.
- Bitchener, John & Ferris, Dana R. (2012), *Written Corrective Feedback in Second Language Acquisition and Writing*. New York: Routledge.

- Bitchener, John & Knoch, Ute (2008), The value of written corrective feedback for migrant and international students. *Language Teaching Research* 12: 3, 409-431.
- Bitchener, John & Knoch, Ute (2010a), The contribution of written corrective feedback to language development: a ten month investigation. *Applied Linguistics* 31: 2, 193-214.
- Bitchener, John & Knoch, Ute (2010b), Raising the linguistic accuracy level of advanced L2 writers with written corrective feedback. *Journal of Second Language Writing* 19: 4, 207-217.
- Black, Paul & Wiliam, Dylan (2006), Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice* 5: 1, 7-74.
- Bohnensteffen, Markus (2010), *Fehler-Korrektur: Lehrer- und lernerbezogene Untersuchungen zur Fehlerdidaktik im Englischunterricht der Sekundarstufe II*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Bruning, Roger & Horn, Christy (2000), Developing motivation to write. *Educational Psychologist* 35: 1, 25-37.
- Bruton, Anthony (2009), Improving accuracy is not the only reason for writing, and even if it were... *System* 37: 4, 600-613.
- Busse, Vera (2013), How do first-year students of German perceive feedback practices at university? A motivational analysis. *Journal of Second Language Writing* 22: 4, 406-424.
- Busse, V. (2014). Visible learning and visible motivation: exploring challenging goals and feedback in language education. In D. Lasagabaster, J. M. Sierra & A. Doiz (Hrsg.), *Motivation and foreign language learning: from theory to practice*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 157-174.
- Chandler, Jean (2003), The efficacy of various kinds of error feedback for improvement in the accuracy and fluency of L2 student writing. *Journal of Second Language Writing* 12: 3, 267-296.
- Cohen, Andrew D. (1987), Student processing of feedback on their compositions. In: Wenden, Anita & Rubin, Joan (Hrsg.), *Learner Strategies in Language Learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 57-69.
- Cohen, Andrew D. & Cavalcanti, Marilda C. (1990), Feedback on compositions: Teacher and student verbal reports. In: Kroll, Barbara (Hrsg.), *Second Language Writing: Research Insights for the Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 155-177.
- Conrad, Susan M. & Goldstein, Lynn M. (1999), ESL student revision after teacher-written comments: text, contexts, and individuals. *Journal of Second Language Writing* 8: 2, 147-179.
- Crooks, Terence J. (1988), The impact of classroom evaluation practices on students. *Review of Educational Research* 58: 4, 438-481.
- Davies, Philip (2000), The relevance of systematic reviews to educational policy and practice. *Oxford Review of Education* 26: 3-4, 365-378.
- Deci, Edward L.; Koestner, Richard & Ryan, Richard M. (1999), A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin* 125: 6, 627-668.
- Deci, Edward L. & Ryan, Richard M. (1985), *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York: Plenum.
- Dörnyei, Zoltán (2005), *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dörnyei, Zoltán (2009), *The Psychology of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Dörnyei, Zoltán & Ushioda, Ema (2011), *Teaching and Researching Motivation* (2. Aufl.). Harlow: Longman.
- Duijnhouwer, Hendrien; Prins, Frans J. & Stokking, Karel M. (2010), Progress feedback effects on students' writing mastery goal, self-efficacy beliefs, and performance. *Educational Research and Evaluation* 16: 1, 53-74.

- Duijnhouwer, Hendrien; Prins, Frans J. & Stokking, Karel M. (2012), Feedback providing improvement strategies and reflection on feedback use: Effects on students' writing motivation, process, and performance. *Learning and Instruction* 22: 3, 171-184.
- Duppenthaler, Peter M. (2002), The effect of three types of written feedback on student motivation. *JALT Journal* 24: 2, 130-154.
- Ellis, Rod; Sheen, Younghee; Murakami, Mihoko & Takashima, Hide (2008), The effects of focused and unfocused written corrective feedback in an English as a foreign language context. *System* 36: 3, 353-371.
- Enginarlar, Hüsnü (1993), Student response to teacher feedback in EFL writing. *System* 21: 2, 193-204.
- Fernández-Toro, María & Furnborough, Concha (2013), *Eliciting students' voices through screencast assisted 'feedback on feedback'*. [Online unter http://oro.open.ac.uk/37812/1/051_Fernandez-Toro_Furnborough.pdf. 20.08.2014].
- Ferris, Dana R. (1995), Student reactions to teacher response in multiple-draft composition classrooms. *TESOL Quarterly* 29: 1, 33-53.
- Ferris, Dana R. (1999), The case for grammar correction in L2 writing classes: A response to Truscott (1996). *Journal of Second Language Writing* 8: 1, 1-11.
- Ferris, Dana R. (2002), *Treatment of error in second language student writing*. Michigan: University of Michigan Press.
- Ferris, Dana R. (2003), *Response to Student Writing. Implications for Second Language Students*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ferris, Dana R. (2004), The "Grammar Correction" Debate in L2 Writing: Where are we, and where do we go from here? (and what do we do in the meantime ...?). *Journal of Second Language Writing* 13: 1, 49-62.
- Ferris, Dana R. (2006), Does error feedback help student writers? New evidence on the short- and long-term effects of written error correction. In: Hyland, Ken & Hyland, Fiona (Hrsg.), *Feedback in Second Language Writing: Contexts and Issues*. Cambridge: Cambridge University Press, 81-104.
- Ferris, Dana R. & Roberts, Barrie (2001), Error feedback in L2 writing classes: How explicit does it need to be? *Journal of Second Language Writing* 10: 3, 161-184.
- Foin, Angela T. & Lange, Ellen J. (2007), Generation 1.5 writers' success in correcting errors marked on an out-of-class paper. *CATESOL Journal* 19: 1, 146-163.
- Gee, Thomas C. (1972), Students' responses to teacher comments. *Research in the Teaching of English* 6: 2, 212-221.
- Gersten, Russell & Baker, Scott (2001), Teaching expressive writing to students with learning disabilities: a meta-analysis. *The Elementary School Journal* 101: 3, 251-272.
- Glass, Gene V. (1976), Primary, secondary, and meta-analysis of research. *Educational Researcher* 5: 10, 3-8.
- Graham, Steve & Perin, Dolores (2007), A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology* 99: 3, 445-476.
- Gregor, Gertraud (2001), Fehler vermeiden. *Der fremdsprachliche Unterricht – Französisch* 35: 52, 35-37.
- Hattie, John A. (2009), *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses relating to Achievement*. New York: Routledge.
- Hattie, John A. & Timperley, Helen (2007), The power of feedback. *Review of Educational Research* 77: 1, 81-112.
- Hedgcock, John & Lefkowitz, Natalie (1994), Feedback on feedback: Assessing learner receptivity to teacher response in L2 composing. *Journal of Second Language Writing* 3: 2, 141-163.

- Hedgcock, John & Lefkowitz, Natalie (1996), Some input on input: two analyses of student response to expert feedback in L2 writing. *The Modern Language Journal* 80: 3, 287-308.
- Hounsell, Dai (1997), Contrasting conceptions of essay-writing. In: Marton, Ference; Hounsell, Dai & Entwistle, Noel J. (Hrsg.), *The Experience of Learning* (2. Aufl.). Edinburgh: Scottish Academic Press, 106-125.
- Hyland, Fiona (1998), The impact of teacher written feedback on individual writers. *Journal of Second Language Writing* 7: 3, 255-286.
- Hyland, Fiona (2001), Providing effective support: investigating feedback to distance language learners. *Open Learning* 16: 3, 233-247.
- Hyland, Fiona (2011), The language learning potential of form-focused feedback on writing: students' and teachers' perceptions. In: Manchón, Rosa M. (Hrsg.), *Learning-to-write and Writing-to-learn in an Additional Language*. Amsterdam: John Benjamins, 159-180.
- Hyland, Ken & Hyland, Fiona (Hrsg.) (2006), *Feedback in Second Language Writing: Contexts and Issues*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kellogg, Ronald T. & Whiteford, Alison P. (2009), Training advanced writing skills: The case for deliberate practice. *Educational Psychologist* 44: 4, 250-266.
- Kleppin, Karin (2002), *Fehler und Fehlerkorrektur* (5. Aufl.). Berlin: Langenscheidt (= Fernstudieneinheit 19).
- Kormos, Judit (2012), The role of individual differences in L2 writing. *Journal of Second Language Writing* 21: 4, 390-403.
- Krause, Ulrike-Marie (2007), *Feedback und kooperatives Lernen*. Münster: Waxmann.
- Kulhavy, Raymond W. (1977), Feedback in written instruction. *Review of Educational Research* 47: 1, 211-232.
- Kulhavy, Raymond W. & Wager, Walter (1993), Feedback in programmed instruction: Historical context and implications for practice. In: Dempsey, John V. & Sales, Gregory S. (Hrsg.), *Interactive Instruction and Feedback*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology, 3-20.
- Kulik, James A. & Kulik, Chen-Lin C. (1988), Timing of feedback and verbal learning. *Review of Educational Research* 58: 1, 79-97.
- Lam, Shui-fong & Chan, Joanne C. Y. (2010), Effects of different evaluative feedback on students' self-efficacy in learning. *Instructional Science* 38: 1, 37-58.
- Lee, Icy (2005), Error correction in the L2 writing classroom: what do students think? *TESL Canada Journal* 22: 2, 1-16.
- Lee, Icy (2008), Student reactions to teacher feedback in two Hong Kong secondary classrooms. *Journal of Second Language Writing* 17: 3, 144-164.
- Lee, Icy (2013), Research into practice: Written corrective feedback. *Language Teaching* 46: 1, 108-119.
- Leki, Ilona (1991), The preferences of ESL students for error correction in college-level writing classes. *Foreign Language Annals* 24: 3, 203-218.
- Locke, Edwin A. & Latham, Gary P. (1990), *A Theory of Goal Setting & Task Performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Locke, Edwin A. & Latham, Gary P. (2002), Building a practically useful theory of goal setting and task motivation. A 35-year odyssey. *American Psychologist* 57: 9, 705-717.
- Manchón, Rosa M. (2009), Broadening the perspective of L2 writing scholarship: the contribution of research on foreign language writing. In: Manchón, Rosa M. (Hrsg.), *Writing in Foreign Language Contexts*. Bristol: Multilingual Matters, 1-22.

- Manchón, Rosa M. & Roca de Larios, Julio (2011), Writing to learn in FL contexts: exploring learners' perceptions of the language learning potential of L2 writing. In: Manchón, Rosa M. (Hrsg.), *Learning-to-write and Writing-to-learn in an Additional Language*. Amsterdam: John Benjamins, 181-208.
- Masgoret, Anne-Marie & Gardner, Robert C. (2003), Attitudes, motivation, and second language learning: a meta-analysis of studies conducted by Gardner and associates. In: Dörnyei, Zoltán (Hrsg.), *Attitudes, Orientations and Motivations in Language Learning*. Oxford: Blackwell, 167-210.
- Mory, Edna H. (2004), Feedback research revisited. In: Jonassen, David H. (Hrsg.), *Handbook of Research on Educational Communications and Technology*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 745-783.
- Oladejo, James A. (1993), Error correction in ESL: learners' preferences. *TESL Canada Journal* 10: 2, 71-89.
- Peyton, Joy K. & Reed, Leslee (1990), *Dialogue Journal Writing with Nonnative English Speakers: A Handbook for Teachers*. Alexandria, VA: TESOL.
- Radecki, Patricia M. & Swales, John M. (1988), ESL student reaction to written comments on their written work. *System* 16: 3, 355-365.
- Rost, Detlef H. (2009), *Interpretation und Bewertung pädagogisch-psychologischer Studien*. Weinheim: Beltz.
- Russell, Jane & Spada, Nina (2006), The effectiveness of corrective feedback for the acquisition of L2 grammar: a meta-analysis of the research. In: Norris, John M. & Ortega, Lourdes (Hrsg.), *Synthesising Research on Language Learning and Teaching*. Amsterdam: John Benjamins, 133-164.
- Saito, Hiroko (1994), Teachers' practices and students' preferences for feedback on second language writing: A case study of adult ESL learners. *TESL Canada Journal* 11: 2, 46-70.
- Schoormann, Matthias & Schlak, Torsten (2012), Sollte korrekatives Feedback „maßgeschneidert“ werden? Zur Berücksichtigung kontextueller und individueller Faktoren bei der mündlichen Fehlerkorrektur im Zweit-/Fremdsprachenunterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 17: 2, 172-190.
- Schulz, Renate A. (1996), Focus on form in the foreign language classroom: students' and teachers' views on error correction and the role of grammar. *Foreign Language Annals* 29: 3, 343-364.
- Schulz, Renate A. (2001), Cultural differences in student and teacher perceptions concerning the role of grammar instruction and corrective Feedback: USA-Colombia. *The Modern Language Journal* 85: 2, 244-258.
- Schunk, Dale H. & Swartz, Carl W. (1993a), Goals and progress feedback: effects on self-efficacy and writing achievement. *Contemporary Educational Psychology* 18: 3, 337-354.
- Schunk, Dale H. & Swartz, Carl W. (1993b), Writing strategy instruction with gifted students: effects of goals and feedback on self-efficacy and skills. *Roeper Review* 15: 4, 225-230.
- Semke, Harriet D. (1984), Effects of the red pen. *Foreign Language Annals* 17: 3, 195-202.
- Sheen, Younghee (2007), The effect of focused written corrective feedback and language aptitude on ESL learners' acquisition of articles. *TESOL Quarterly* 41: 2, 255-283.
- Sheen, Younghee (2011), *Corrective Feedback, Individual Differences and Second Language Learning*. New York: Springer.
- Sheen, Younghee; Wright, David & Moldawa, Anna (2009), Differential effects of focused and unfocused written correction on the accurate use of grammatical forms by adult ESL learners. *System* 37: 4, 556-569.
- Sommers, Nancy (1980), Revision strategies of student writers and experienced adult writers. *College Composition and Communication* 31: 4, 378-388.
- Storch, Neomy & Wigglesworth, Gil (2010), Learners' uptake, processing, and retention of corrective feedback on writing. *Studies in Second Language Acquisition* 32: 2, 303-334.

- Truscott, John (1996), The Case Against Grammar Correction in L2 Writing Classes. *Language Learning* 46: 2, 327-369.
- Truscott, John (1999), The case for "The Case Against Grammar Correction in L2 Writing Classes": A response to Ferris. *Journal of Second Language Writing* 8: 2, 111-122.
- Truscott, John (2004a), The effectiveness of grammar instruction: Analysis of a meta-analysis. *English Teaching & Learning* 28: 3, 17-29.
- Truscott, John (2004b), Evidence and conjecture on the effects of correction: A response to Chandler. *Journal of Second Language Writing* 13: 4, 337-343.
- Truscott, John (2010), Some thoughts on Anthony Bruton's critique of the correction debate. *System* 38: 2, 329-335.
- Van Beuningen, Catherine G.; De Jong, Nivja H. & Kuiken, Folkert (2012), Evidence on the effectiveness of comprehensive error correction in second language writing. *Language Learning* 62: 1, 1-41.
- Vasquez, Camilla & Harvey, Jane (2010), Raising teachers' awareness about corrective feedback through research replication. *Language Teaching Research* 14: 4, 421-443.
- Voerman, Lia; Meijer, Paulien C.; Korthagen, Fred A. J. & Simons, Robert J. (2012), Types and frequencies of feedback interventions in classroom interaction in secondary education. *Teaching and Teacher Education* 28: 8, 1107-1115.
- Yoshida, Reiko (2008), Teachers' choice and learners' preference of corrective-feedback type. *Language Awareness* 17: 1, 78-93.
- Zamel, Vivian (1985), Responding to student writing. *TESOL Quarterly* 19: 1, 79-101.
- Zierer, Klaus; Busse, Vera; Otterspeer, Lukas & Wernke, Stephan (in Druck), Feedback in der Schule. In: Bühren, Claus & Gieseke, Mario (Hrsg.), *Handbuch Feedback(kultur) an/in Schulen*. Weinheim: Beltz.
- Zimmerman, Barry J. & Kitsantas, Anastasia (2002), Acquiring writing revision and self-regulatory skill through observation and emulation. *Journal of educational psychology* 94: 4, 660-668.

Anmerkung

¹ L2 wird hier sowohl für Fremd- als auch Zweitsprache verwendet. An Stellen, an denen eine genaue Unterscheidung zwischen Fremd- und Zweitsprache wichtig ist, wird dies entsprechend gekennzeichnet.